



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Verstehen und Gebrauch deutscher unterrichtsbezogener Redemittel

Author: Jan Iluk

Citation style: Iluk Jan. (1995). Verstehen und Gebrauch deutscher unterrichtsbezogener Redemittel. W: J. Iluk (red.), "Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts" (S. 22-31). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

JAN ILUK

Verstehen und Gebrauch deutscher unterrichtsbezogener Redemittel

1. Zum Beherrschungsgrad deutscher unterrichtsbezogener Redemittel durch DaF-Lehrer

In zahlreichen Publikationen zur Unterrichtssprache der Fremdsprachenlehrer wird darauf hingewiesen, daß sie Probleme mit deren fehlerfreiem, flexiblem und situationsadäquatem Gebrauch haben. Davon zeugen Formulierungsschwierigkeiten und sogar Verwendungsfehler unterschiedlicher Art (Rieck 1988; Weidemeyer 1986). Wenn dies leider der Fall ist, muß unbedingt Abhilfe geschaffen werden, indem Fehlerquellen aufgedeckt und geeignete Handreichungen entwickelt werden, denn z.Z. fehlen sowohl entsprechende Untersuchungen als auch spezialisierte Nachschlagewerke, in denen in Zweifelsfällen oder bei Formulierungsproblemen die korrekten und usuellen Ausdrücke nachgeschlagen werden könnten.

Als eine der Ursachen dieser Schwierigkeiten wird die Tatsache genannt, daß Studenten in neuphilologischen Fachrichtungen keine Gelegenheit haben, die berufsbezogene Fachsprache der Fremdsprachenlehrer gezielt erwerben zu können (Voss 1987; Iluk 1993). Diese Feststellung, auch wenn sie richtig ist, sagt jedoch nichts über deren eigentliche Ursachen, die offensichtlich linguistischer Art sind und weniger auf curriculare Vorentscheidungen zurückgeführt werden können.

Ein anderer Grund wird darin gesehen, daß Fremdsprachenlehrer ziemlich unsicher in der Verwendung unterrichtsbezogener Redemittel sind. Wie bekannt, entsteht Unsicherheit, wenn man nicht genug Übung hat oder zu wenig bzw. etwas nicht genau weiß. Beides trifft auf die Fremdsprachenlehrerstudenten zu, weil sie erstens keine schulische Sozialisation im Zielsprachenland erfahren und zweitens in der Rolle der Lernenden kaum die Gelegenheit haben, die Unterrichtssprache im vollen Umfang produktiv zu gebrauchen. Zwar nimmt ein Student an der Unterrichtskommunikation teil, doch sie wird grundsätzlich vom Lektor gesteuert. Deshalb ist sein Anteil daran viel größer und vielfältiger als der eines Studenten, was bestenfalls zu deren rezeptiver Beherrschung beiträgt, die ihrerseits keine hinreichende Voraussetzung für deren produktive Beherrschung sein kann. Darüber hinaus wird in den Lehrveranstaltungen selten über die Besonderheiten der unterrichtsbezogenen Redemittel reflektiert, wovon man sich in Seminaren überzeugen kann, die sogar von muttersprachlichen Lektoren gehalten werden.

Die zweite Ursache der Unsicherheit im Gebrauch der unterrichtsbezogenen Redemittel impliziert Kompetenzdefizite, die quantitativer und qualitativer Art sein können. Von quantitativen Defiziten können wir reden, wenn die produktiv beherrschten Redemittel unzureichend sind, um alle im Unterricht entstandenen Kommunikationssituationen fremdsprachlich zu bewältigen. Ist das der Fall, so wird gezwungenermaßen auf die Muttersprache der Lerner ausgewichen. Qualitative Defizite betreffen dagegen exaktes Verstehen und Abgrenzen von Wortbedeutungen, die Voraussetzungen für den treffenden Wortgebrauch sind. Die in einigen Arbeiten publizierten Interferenzfehler aus diesem Bereich zeugen davon, daß Lehrer besonders damit die größten Schwierigkeiten haben.

2. Fehlerträchtige Komponenten deutscher unterrichtsbezogener Redemittel

Da im Rahmen eines kurzen Artikels auf nur einige Aspekte dieses Problems eingegangen werden kann, beschränken wir unsere Analyse auf unterrichtsbezogene Verben, um zu ermitteln, welche von ihren Komponenten besonders fehlerträchtig sind, zumal sie den Sinn und die Struktur eines Satzes weitgehend determinieren.

2.1. Morphemisch einfache und komplexe Verben

Unter den unterrichtsbezogenen Redemitteln gibt es im Deutschen morphemisch einfache und komplexe Verben, die sich voneinander dadurch unterscheiden, daß die letzteren im Vergleich zu ihren Basen deren Modifikationen darstellen, d.h. daß sie zusätzlich bestimmte Komponenten enthalten, die distinktive Funktionen sowohl gegenüber ihren motivierenden Basen als auch gegenüber anderen komplexen Verben ausüben.

vgl. diskutieren — andiskutieren — ausdiskutieren

Diese Funktionen haben

1. syntaktische Wirkungen, wie etwa bei ‚antworten‘ und ‚beantworten‘ oder ‚schreiben‘ und ‚anschreiben‘,

vgl. Antwortet bitte auf die Fragen zum Text!

Beantwortet bitte die Fragen zum Text!

Schreib bitte den Satz an die Tafel!

Schreib bitte den Satz an!

wo durch die Präfigierung die syntaktische Valenz des Basisverbs verändert wird, d.h. bei dem Verb ‚antworten‘ bewirkt die Präfigierung eine Rektionsänderung und beim Verb ‚schreiben‘ die obligatorische Eliminierung der PP ‚an die Tafel‘,

2. semantische Wirkungen, wie etwa bei ‚schreiben‘ und ‚abschreiben‘,

vgl. Er schreibt einen Text.

Er schreibt einen Text ab.

wo das Präfixverb darüber informiert, daß der Text noch einmal geschrieben wird, während das verbale Simplex im Beispielsatz die Textproduktion hervorhebt,

3. stilistisch-pragmatische Wirkungen, wie etwa bei ‚drehen‘ und ‚herumdrehen‘,

vgl. Er drehte an dem Tonknopf.

Er drehte an dem Tonknopf herum.

wo durch den Gebrauch des Partikelverbs ‚herumdrehen‘ die bezeichnete Tätigkeit negativ bewertet und der ganze Ausdruck stilistisch als umgangssprachlich markiert wird.

In der Fachliteratur zur Wortbildung wird darauf hingewiesen, daß die einzelnen Funktionen durch unterschiedliche Wortbildungsmittel herbeigeführt werden können, sowie ein Wortbildungsmittel entsprechend dem Grad seiner Polysemie verschiedene Funktionen realisieren kann. So signalisiert z.B. ver- 11, er- 10, auf- 9 und ein- 5 Funktionen (Kühnhold, Wellmann 1973: 144). J. Schröder (1992) unterscheidet in seinem Lexikon eine noch größere Anzahl von Präfixfunktionen. Die einzelnen Modifikationsarten können sowohl isoliert als auch verbunden vorkommen, wie etwa bei ‚diskutieren‘, ‚andiskutieren‘ und ‚ausdiskutieren‘.

vgl. Wir haben schon über das Thema diskutiert.

Wir haben schon das Thema andiskutiert.

Wir haben schon das Thema ausdiskutiert.

Durch die Präfigierung wird die Rektion des Basisverbs geändert und zusätzlich dessen Bedeutung um das Merkmal ‚anfangen‘ bzw. ‚Diskussionsschluß mit erzieltm Ergebnis‘ angereichert.

Die konnotative Funktion der unterrichtsbezogenen Verben wird kaum durch spezialisierte Wortbildungsmittel zum Ausdruck gebraucht (Schippa 1984: 146). Deshalb setzt die richtige Dekodierung der konnotativen Funktion Sachwissen voraus, das darüber entscheidet, wie eine Aussage gemeint wurde.

vgl. Schreib bitte nicht ab!

Sag bitte nicht vor!

Paß auf, sonst trage ich dich ein!

Die Tatsache also, daß die durch Wortbildung herbeigeführten Modifikationen sogar sehr komplex sind und unterschiedliche Aspekte in verschiedener Kombination miteinander umfassen können, macht deutlich, daß ein korrekter Gebrauch morphemisch komplexer Verben ohne hohe Sprachkompetenz kaum möglich ist.

2.2. Prädiktabilität des Bedeutungsgehalts morphemisch komplexer Verben

2.2.1. Verbbildungen mit prädiktablen Bedeutungsmerkmalen

In der Wortbildungsliteratur besteht Konsens darüber, daß Präfixe und Partikeln in erster Linie die Semantik der Basisverben modifizieren (Erben 1975: 71; Eichinger 1989: 68), indem sie im Rahmen eines Wortbildungsmodells ihre Bedeutung um bestimmte begriffliche Merkmale anreichern, so daß dadurch Tätigkeitsbezeichnungen entstehen, die gleichzeitig mehrere begriffliche Merkmale komprimieren. Geschieht die Anreicherung der Basisverben systematisch nach einem Modell, so sind ihre lexikalischen Bedeutungen aus ihrer Struktur ableitbar, wie etwa bei

wegradieren, wegstreichen, wegschneiden, wegwischen,

deren Bedeutungserklärung nach dem Muster:

‚entfernen durch die im Basisverb bezeichnete Handlung‘

erschöpfend erfolgen kann.

Je nach der Art des semantischen Zuwachses lassen sich generell räumliche und zeitliche Modifizierungen der von dem Basisverb bezeichneten Handlung unterscheiden. Räumliche Modifizierungen kommen z.B. bei folgenden Derivaten vor:

vorbringen = nach vorn bringen

herausnehmen = aus einem Behälter nehmen

weglegen = etwas an einen anderen Ort legen.

Zeitliche Modifizierung durch Wortbildung beruht darauf, daß die Verlaufsweise der Verbhandlung differenziert wird. Es können Phasen der Handlung, wie etwa Anfang (eröffnen), Ende (ausformulieren), Übergang (erkranken), Vollendung (erlernen), Andauern (weiterlesen) oder inhaltliche Komponenten der Handlung, wie etwa Veranlassen (versetzen), Intensität (verwarnen), Wiederholung (nachsprechen), Totalität (durchspielen), Überschreiten einer Norm (auffallen), Gegenbewegung (zurückgeben) u.a.m. gekennzeichnet werden (vgl. Engel 1988: 439; Fleischer, Stepanowa, 1985: 139). Wenn also bestimmte begriffliche Merkmale mehr oder weniger systematisch komprimiert durch

morphemisch komplexe Verben ausgedrückt werden, so ist es begründet, diejenigen zu ermitteln, die für die Unterrichtskommunikation relevant sind.

2.2.2. Verbbildungen mit prädiktablen und nichtprädiktablen Bedeutungsmerkmalen

Unter den unterrichtsbezogenen Verben gibt es jedoch Wortbildungen, die je nach Gebrauch prädiktable oder nichtprädiktable Bedeutungsmerkmale aktualisieren, wie das etwa bei ‚vorsagen‘, der Fall ist. Die erste Bedeutungsvariante dieses Verbes enthält Bedeutungsmerkmale, die in Analogie zu ‚versprechen‘, ‚vorlesen‘, ‚vorsingen‘ der Wortbildungsbedeutung:

‚die im Basisverb genannte Handlung vor einer Person oder Publikum ausführen‘

vollkommen entspricht.

vgl. vorsagen = etwas vor Zuhörern sagen
Wer möchte uns das Gedicht vorsagen?
Man mußte ihm jeden Satz vorsagen.

Die zweite Bedeutungsvariante:

‚durch Zuflüstern der Antwort unerlaubt helfen‘

beinhaltet dagegen nicht mehr prädiktable Bedeutungsmerkmale, sondern zusätzlich eine pragmatisch negativ wertende Komponente, die ebenfalls nicht aus dem Wortbildungsmodell abgeleitet werden kann.

z.B. Sag ihm das nicht schon wieder vor!

Die in Unterrichtskommunikation gebrauchten Wortbildungen aktualisieren oft Bedeutungsmerkmale, die in anderen Kommunikationssituationen nicht begegnen und mehr oder weniger vollständig prädiktabel sind. Sie sind insofern wichtig, als sie unterrichtsrelevant sind und ihr exaktes Verstehen und Abgrenzen von anderen Bedeutungsvarianten notwendige Voraussetzung für deren richtigen Gebrauch sind. Diese Bemerkung gilt z.B. für ‚versprechen‘, das in der Unterrichtskommunikation die Bedeutung:

‚etwas wird so gesagt, wie es von anderen wiederholt werden soll‘
realisiert,

z.B. Ich sage euch die neuen Vokabeln noch einmal vor.

während in anderen Redeabsichten das Verb die Bedeutung von:

‚jmdn aufsuchen, um ein Anliegen vorzubringen‘

ausdrückt.

z.B. Darf ich morgen noch einmal bei Ihnen vorsprechen?

2.2.3. Verbbildungen mit nicht prädiktablen Bedeutungsmerkmalen

Bei zahlreichen Präfixverben, die dem Mutationstyp angehören, läßt sich ihre Bedeutung überhaupt nicht mehr aus ihren Konstituenten erschließen, denn in ihrer Benennungsstruktur ist der Bezug auf Merkmale der benannten Handlung weitgehend „verdunkelt“ und somit für einen Nichtmuttersprachler irreführend, wenn er für deren Verstehen morphematische Erschließungsstrategien anwendet. Das gilt z.B. für ‚eintragen‘, ‚einsetzen‘ (= etwas in etwas schreiben), durchgehen (= genau lesen), bei denen die Basisverben etwas ganz anderes bedeuten als in der Wortbildung. Trotz ihrer Idiomatisierung ordnen die Präfixe sie in ein bestimmtes Wortbildungsmodell ein, wodurch nur noch abstrakte reihenbildende Beziehungen erkennbar sind. Im Falle der genannten *ein*-Verben handelt es sich durch Analogie zu ‚einbauen‘, ‚einheften‘, ‚eingießen‘ u.a. um Tätigkeiten, mit denen etwas in das Innere von etwas gebracht wird.

vgl. Nun tragt bitte die Endungen ein!

Setzt bitte die fehlenden Adjektive ein!

Die Beispiele zeigen, daß der Grad der semantischen Erschließbarkeit eines morphemisch komplexen Verbs unterschiedlich sein kann, denn der Anteil verallgemeinbarer und individueller Bedeutungselemente in einer Reihe von Wortbildungen ist recht verschieden. Es gibt nämlich Verbbildungen, die ihre Bedeutung regelmäßig in Übereinstimmung mit einem Modell realisieren sowie solche, die zusätzlich eine unterschiedlich große Anzahl von nicht prädiktablen Bedeutungselementen enthalten, wie das z.B. am Verb ‚wegstecken‘ oder ‚mitschreiben‘ besonders plausibel ist.

wegstecken = etwas von einer Stelle, an der es steht, entfernen und an eine andere dafür vorgesehene Stelle stecken

Bei ‚mitschreiben‘ handelt es sich dagegen nicht um eine Handlung, die mit anderen ausgeführt wird, so wie das Präfix mit- in Analogie zu ‚mitgehen‘, ‚mitspielen‘, ‚mitlachen‘ suggerieren würde, sondern darum, daß geschrieben wird, während jmd. etwas sagt.

Infolgedessen haben diese Bedeutungsmerkmale individuellen Charakter und sind nicht mehr Bestandteile der Wortbildungsbedeutung, sondern der lexikalischen Semantik dieser Wortbildungen. Bei unzureichender Sprachkompetenz ist es zumindest beschwerlich, wenn nicht ganz unmöglich, die modifizierende Leistung des gegebenen Wortbildungsmittels zu erkennen und folglich das jeweilige Partikelverb situationsadäquat zu gebrauchen.

3. Synonymie morphemisch komplexer Verben

Unter den morphemisch komplexen Verben begegnen uns nicht selten Bildungen, die synonym sind, obwohl sie mit unterschiedlichen Wortbildungsmitteln gebildet sind.

z.B. ausradieren — wegradieren
aufräumen — wegräumen
austeilen — verteilen

Vorhandene Bedeutungsähnlichkeiten dürfen jedoch nicht suggerieren, daß zwischen synonymen Verben überhaupt keine relevanten Unterschiede bestehen. Gewöhnlich sind sie unterschiedlicher Art und wenig reihenbildend. So kann z.B. die Tätigkeit, mit der eine Tafel sauber gemacht wird, mit den Verben ‚abwischen‘ oder ‚wegwischen‘ benannt werden. In vielen Kontexten können sie auch ausgetauscht werden, ohne daß dadurch ein Bedeutungsunterschied entsteht. Schaut man sich die Verwendungsbereiche genauer an, so fällt es auf, daß die Unterschiede in ihren Kollokationen bestehen. In bezug auf das Geschriebene können beide Verben alternativ gebraucht werden.

vgl. Wisch die Sätze ab/weg!

Wenn jedoch die Tafel als solche sauber gemacht werden soll, kann nur das Präfixverb ‚abwischen‘ verwendet werden.

z.B. Wisch bitte die Tafel ab!

Die Verwendung des Kompositums ‚wegwischen‘ im Befehlssatz:

Wisch die Tafel weg!

ergibt einen abweichenden Ausdruck, denn das adverbiale Bestimmungswort ‚weg‘ impliziert das Entfernen des in der Objektstelle genannten Gegenstandes, was im Hinblick auf die Tafel nicht beabsichtigt wird.

4. Fazit

Die in dieser Arbeit behandelten Aspekte machen deutlich, daß die in den deutschen unterrichtsbezogenen Redemitteln verborgenen Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Sprachkompetenz der DaF-Lehrer nicht ignoriert werden dürfen, denn ohne sie läßt sich die Unterrichtskommunikation nicht einwandfrei bewältigen. Ihre relevanten Besonderheiten sind so sprachspezifisch, daß sie nur in einem systematischen kognitiven Erwerbsprozeß angeeignet werden können.

Die unterrichtsbezogene Komponente der Sprachbeherrschung der DaF-Lehrer kann demgegenüber nicht dem Zufall überlassen oder mit gelegentlichen und verstreuten Hinweisen aufgebaut werden. Es verwundert umso mehr, als die Bedeutung dieser für die Lehrpraxis wichtigen Komponente in der Fachliteratur zur Methodik DaF trotz des situativen Ansatzes, linguistischer Pragmatik, kommunikativer Didaktik kaum thematisiert wurde.

Literatur

- Eichinger L. M., 1989: *Raum und Zeit im Wortschatz des Deutschen. Eine valenzgrammatische Studie*. Tübingen.
- Engel U., 1988: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg.
- Erben J., 1975: *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin.
- Iluk J., 1993: *Die berufsbezogene Fachsprache der Fremdsprachenlehrer für Deutsch als vernachlässigte Ausbildungskomponente*. In: „Zielsprache Deutsch“, H. 1, 48–51.
- Kühnhold I., Wellmann H., 1973: *Das Verb. (Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache)*. Düsseldorf.

- Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin—München 1993.
- Rieck I., 1988: Unterrichtssprache Deutsch. Genormte Wendungen bei Leistungskontrolle und Zensierung im Ablauf des Unterrichts. In: *Języki Obce w Szkole*, 211—216 und 300—305.
- Schippan T., 1984: *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.
- Schröder J., 1992: *Lexikon deutscher Präfixverben*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Stepanova M. D., Fleischer W., 1985: *Grundzüge der deutschen Wortbildung*. Leipzig.
- Voss B., 1987: Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. Zur berufsbezogenen Fachsprache des Lehrers. In: *Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Studium*. Hrsg. A. Adison, K. Vogel. Bochum, 12—38.
- Weidemeyer H., 1986: Die Unterrichtssprache in der Referendarausbildung. In: *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. B. Voss. Bochum, 99—105.

Jan Iluk

Rozumienie i użycie zwrotów oraz wyrażeń lekcyjnych w języku niemieckim

Streszczenie

W artykule zwraca się uwagę na trudności nauczycieli języka niemieckiego w stosowaniu typowych zwrotów i wyrażeń lekcyjnych. Przyczyny tych trudności wynikają między innymi z mniej lub bardziej regularnych modyfikacji semantyczno-składniowych werbalnych podstaw słowotwórczych, wywołanych ich prefiksacją. Wnioski z analizy dowodzą, że poprawne opanowanie zwrotów i wyrażeń lekcyjnych w językach obcych nie może być wynikiem przypadkowych refleksji językowych, lecz musi opierać się na wnikliwej analizie językowej.

Jan Iluk

The understanding and usage of classroom idioms and expressions in German

Summary

The author draws the reader's attention to the difficulties a teacher of German meets with when using typical classroom idioms and expressions. Those difficulties are caused, among other things, by the more or less regular semantic and syntactic modifications of the verbal word-formation roots, which is the result of the prefixation of those roots. It follows from the author's analysis that the perfect mastering of foreign classroom idioms and expressions cannot just be based on accidental linguistic reflections, it must stem from an in-depth language analysis.